

BILDUNG

Wolfgang Gasser

Aneignung und Entfremdung von Geschichte(n). Erkenntnisse aus dem Projekt „Sag mir, wo die Juden sind“, am Beispiel St. Pöltns

„Das Analysieren war sehr spannend für uns und führte auch zu Diskussionen in der Gruppe, da es verschiedene Sichtweisen und Interpretationen gab, und das regte natürlich auch uns selbst zum Nachdenken an. Was bedeutet für mich Heimat? Was macht meine Identität aus? Somit war es kein reines Arbeiten in der 'Vergangenheit'. Sondern wir realisierten, dass diese Themen, wie zum Beispiel Gruppen, Immigration, Identität etc., bis heute und für jeden von uns sehr aktuell sind und jetzt im Nachhinein sehen wir dieses Projekt als eine große Bereicherung (Schülerinnen aus einer Arbeitsgruppe).“¹

Dieses Zitat beschreibt in wenigen Worten den zweijährigen Prozess, den die Schüler/innen aus vier Klassen aus zwei Schulen gemeinsam mit dem Projektteam durchlaufen hatten. Es verdeutlicht zudem, in welchem Ausmaß Jugendliche von den Themen Migration und Identität unmittelbar angesprochen werden. Hinter dem Schlagwort ‚Migration‘ verbirgt sich ein in der Öffentlichkeit stark diskutiertes Thema, das Jugendliche dazu drängt, sich selbst eine Meinung zu bilden. Die Verknüpfung mit biographischen Erfahrungen von jüdischen Exilant/innen vor, während und nach dem Zweiten Weltkrieg sowie die Erstellung eines sozialwissenschaftlichen Fragebogens, der gemeinsam mit einer Klasse erarbeitet wurde, führten zu einer Ausdifferenzierung dieses emotional aufgeladenen Themas, die für diesen Meinungsbildungsprozess sehr hilfreich war.

I. Projektteil: Das Lesen unedierter Lebenserinnerungen

Das Arbeitskonzept sah vor, mit den beteiligten Klassen der beiden Partnerschulen anhand von Lebenserinnerungen jüdischer Österreicher/innen zu erarbeiten, welche Faktoren Migration gelingen und was sie scheitern lässt. Diese autobiographischen Erzählungen und Erinnerungen waren im Laufe der Jahre am Institut für jüdische Geschichte Österreichs (INJOEST) gesammelt worden und sind größtenteils unediert.² Die Protagonist/innen der Texte stammen aus den Ländern der Habsburgermonarchie und lebten zwischen Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Aus insgesamt 347 Manuskripten wurden Textausschnitte ausgewählt und Schwerpunkten aus dem Themenfeld Migration zugeordnet. Untersucht wurden

¹ Schülerinnen aus einer Arbeitsgruppe. Alle Namen der beteiligten Schüler/innen sind anonymisiert bzw. wurden die Vornamen geändert, um auch private Aussagen, die in den Interviews gemacht wurden, berücksichtigen zu können. Die Schüler/innen stellten sich für die Interviews freiwillig zur Verfügung. Zusätzliche Anmerkung: In der Klasse des BRG/BORG Schulring, mit der die Lebensgeschichten gelesen wurden, befanden sich durchwegs Mädchen.

² Einen Überblick bietet die alphabetische Namensliste mit einem Verzeichnis der vorhandenen Materialien am Institut für jüdische Geschichte Österreichs (INJOEST) in St. Pölten, online unter: http://injoest.ac.at/projekte/laufend/lebenserinnerungen_oesterreichischer_juden_juedinnen/ [13.10.2012].

dabei erstens Parameter und Indikatoren zu Sprach- und Bildungserwerb, beruflichen und privaten Lebensentwürfen sowie Konstruktionen von Identitäten und Familie. Ein zweiter Themenkreis umfasste den Umgang mit anderen, unvertrauten Lebenswelten, Assimilationsstrategien und sozialer Mobilität sowie Antisemitismus und Ausgrenzung. Das dritte Themenfeld war freiwilligen und erzwungenen Bewegungen und deren Verarbeitung gewidmet: Erster Weltkrieg, Flucht, Überlebensstrategien in einem neuen Umfeld und schließlich dem Erinnern von Orten der Herkunft und Zuflucht.

Jede der beteiligten Klassen hatte zunächst die Aufgabe, die ihr zugeteilten Lebensgeschichten zu lesen. Durch die Arbeit in Kleingruppen fand eine intensive Auseinandersetzung mit den Texten statt. Die Schüler/innen, die meisten zu Projektbeginn sechzehn Jahre alt, stellten Fragen an den jeweiligen Text und an das zugeordnete Themenfeld, arbeiteten aus allen Lebensgeschichten gemeinsame Aspekte heraus, versuchten für sie unverständliche Begriffe zu klären. Auf der Basis ihrer neu gewonnenen Erkenntnisse formulierten sie Fragestellungen und Thesen.

Dieser Arbeitsprozess hatte nicht nur den Zweck, Jugendlichen wissenschaftliches Arbeiten in verschiedenen Schritten zu vermitteln, sondern zielte in erster Linie darauf ab, einen Prozess in Gang zu setzen, in dem die Schilderungen in den Lebensgeschichten mit eigenen Erkenntnissen und Erlebnissen verknüpft werden konnten. Ein wichtiger Aspekt bestand darin, die kollektive Wahrnehmung von „den Juden“ aufzubrechen und zu einer differenzierten Wahrnehmung zwischen Identität und Fremdbestimmung zu kommen. Nicht mehr „die Juden“ standen im Mittelpunkt des Interesses, sondern die Auseinandersetzung der einzelnen Protagonist/innen in den Lebenserinnerungen mit ihrem Jüdischsein.

Auf die Frage, welche Überraschungen oder welche unerwarteten Erkenntnisse bei diesem Prozess für sie zu verzeichnen waren, antwortete eine Schülerin:

„Was mich überrascht hat, war, dass viele Menschen sich nicht nur in der Opferrolle sehen, sondern es viele andere Perspektiven gibt – von der Auswanderung und vom Land, und viele haben die Religion dann gar nicht so erwähnt. Da ist die Religion nicht mehr im Mittelpunkt gestanden, sondern eben die Familie und die Heimat. Das hat mich fasziniert. Weil für mich war immer so das Judentum im Mittelpunkt, aber es sind dann ganz andere Aspekte dazu gekommen.“ (Schülerin der Interviewklasse)

Zum Arbeitsprozess meinte eine weitere Schülerin derselben Klasse:

„Ich habe es sehr interessant gefunden, dass man jeden Lebenslauf, je nachdem auf welche Punkte man sich konzentriert hat, dass man das ganz anders wahrgenommen hat. Denn wenn wir eine Biographie auf Identitäts- und Heimat-suche durchgelesen haben, haben wir ganz andere Punkte herausgefunden – vor allem zwischenmenschliche Dinge. Was sich derjenige dabei gedacht oder warum er so gehandelt hatte. Eben auf die Jobaspekte oder auf die Familien bezogen. Es gab dann Situationen, dass wir einen Lebenslauf hatten und fünf verschiedene Thesen dazu, die sich eigentlich gegenseitig extrem widersprochen haben, aber jede von ihnen richtig war, wenn man sie von unterschiedlichen Perspektiven betrachtet hat.“ (Schülerin der Interviewklasse)

Diese Zitate zeigen, wie sehr die Schüler/innen dieser Klasse bereit waren, in die Lebensgeschichten einzutauchen und sich mit ihnen auf mehreren Ebenen auseinander zu setzen. Zudem gelang es ihnen, neben ihren strukturellen Vorgaben Inhalte zu verknüpfen, Vielschichtigkeiten zu erkennen und scheinbare Widersprüche aufzulösen. Dieser Vermittlungsaspekt entspricht im Wesentlichen dem „Diversity-Ansatz in der historisch-politischen Bildung“, wie er von Anne Fröhlich, Viola Georgi und Rainer Ohlinger postuliert wird. Fröhlich fordert dabei „die Anerkennung des Lernziels ‚Multiperspektivität‘ sowie das systematische Herausarbeiten von Interdependenzen unterschiedlicher Lebensentwürfe“.³

Für diesen Lernprozess hatten die Schüler/innen in Einführungsworkshops und bei kurzen Impulsreferaten elementares Werkzeug erhalten: Sie sollten sich in kritischem Lesen üben, die Konstruktion und Inszenierung von Lebensgeschichten beachten und verschiedene Aspekte von Migration herausfiltern. Zudem sollten sie sich historisches Wissen, insbesondere zur jüdischen Geschichte St. Pöltens erarbeiten.

Dieser Arbeitsprozess war von Anfang an durch die Offenheit und Begeisterungsfähigkeit der Schüler/innen geprägt. Ihre wachsende Fähigkeit, Dimensionen individueller und kultureller Identität zu erkennen, führte nach kurzer Zeit zur Selbstreflexion und zu regen Diskussionen in den Arbeitsgruppen. Darüber hinaus boten die Lektüre der Lebensgeschichten und auch entsprechende gruppendynamische Rollenspiele die Möglichkeit, in die Rolle anderer Menschen zu schlüpfen. Diese soziale Perspektivübernahme ermöglicht die Entwicklung von Fähigkeiten zur Empathie und zur Wahrnehmung der Komplexität von Lebenskonstruktionen. Damit waren auch die Bezüge zur Frage des Eigenen und Fremden, eines persönlichen Heimatbegriffes und der Grundlagen eigener Identität schnell hergestellt. Denn die Theorie der sozialen Perspektivübernahme geht davon aus, dass sich daraus ein „postkonventionelles Stadium“ erreichen lässt, „in dem von den Individuen erkannt wird, dass Gerechtigkeit Ausdruck eines abstrakten universalistischen Moralprinzips ist.“⁴

Chancen und Grenzen der Post-Holocaust-Erziehung

Über die Vermittlung von Arbeits- und Forschungstechniken hinaus ging es bei diesem Projekt auch gezielt um die Auseinandersetzung mit Werten und Normen und schließlich um die Rolle, die die Wissenschaft in der Gesellschaft einnehmen kann und soll. Projekte dieser Art setzen Schritte zu einer Post-Holocaust-

³ Fröhlich, Anne: Der Diversity-Ansatz als Basis für den Umgang mit heterogenen Gruppen auf Studienfahrten, in: Hilmar, Til (Hg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus, Wien 2010, S. 135; sowie: Georgi, Viola B./Ohlinger, Rainer (Hg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg 2009, S. 9 f.

⁴ Vgl. dazu: Eppenstein Thomas/Kiesel, Doron: Soziale Arbeit Interkulturell, Stuttgart 2008, S. 125 sowie: Brumlik, Micha: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Bielefeld 1992, S. 295–300. Siehe auch: Hartmann, Ulrike: Perspektivübernahme als Kompetenz historischen Verstehens (= Diss. an der Univ. Göttingen) Göttingen 2008, online unter: <http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2008/hartmann/hartmann.pdf> [13.10.2012], die sich auf Robert L. Selmans Theorie der Perspektivübernahme und deren Weiterentwicklung zur Perspektivenkoordination stützt.

Erziehung, die einerseits auf eine menschenrechtserzieherische und andererseits auf eine multiperspektivische⁵ historische Sichtweise auf die Gesellschaft abzielt. Der Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik fordert „im Hinblick auf eine zukünftige weltbürgerliche Bildung im Rahmen einer zeitgeschichtlichen Perspektive, die sich vor allem mit der neueren deutschen Geschichte zu beschäftigen hat, [...] eine Auseinandersetzung mit den Genoziden und Massakern des Jahrhunderts“. Die methodische und didaktische Umsetzung dieses Vorhabens soll auf einer Ausbildung „moralischer Gefühle“ basieren, mit deren Hilfe „die leibliche Sensibilisierung für das Übertreten moralischer Grenzen“ erlernt werden soll.⁶

Trotz aller Bemühungen scheint die Vermittlung von historischen Fakten zum Zweiten Weltkrieg und zur Beteiligung Österreichs am Holocaust, wie sie laut Lehrplan an den Schulen vorgesehen ist, zunehmend schwieriger zu werden. Während sich ein Teil der Schüler/innen verstärkt mit der historischen Verantwortung Österreichs auseinander zu setzen und auch zu identifizieren scheint, sprechen einige von Übersättigung und Tabuisierung. In Interviews zum Projektverlauf vermittelten zwei Schüler/innen eine überdurchschnittlich starke Identifikation mit diesem Thema und mit der jüdischen Geschichte St. Pöltens und Österreichs. Zwei weitere Schüler/innen fanden das Thema in dieser Form zu intensiv bzw. auf die falsche Weise behandelt. Eine Schülerin meinte etwa: „Es ist halt so, dass man am Thema Juden schon übersättigt ist. Wir haben ja nebenbei in Geschichte auch den Zweiten Weltkrieg gemacht. Es ist jetzt dann auch schon genug“ (Schülerin Karin). Ein weiterer Schüler meinte:

„Es ist eben verpönt. Man darf überhaupt nichts drüber sagen. Man darf auch schon gar nichts Negatives sagen, weil sonst ist man sofort ein Nazi, sonst ist man sofort ein Faschist und ein Antisemit. Das ganze Thema ist unglaublich heikel, und egal was man im Grunde darüber sagt, auch wenn man nicht in der Politik ist, man ist sofort ein Nazi [...], egal welche Meinung man vertritt.“
(Schüler Gerd)

Verknüpfen mit dem ‚Eigenen‘

Wie sehr Erinnerungen die Gegenwart von Menschen prägen, wurde im Projektverlauf mehrmals deutlich. So konnten zwei Schüler/innen, die an einem Film zum Projekt arbeiteten, miterleben, wie eine der interviewten Zeitzeuginnen in einem St. Pöltner Seniorenwohnheim, als sie nach Erlebnissen aus der NS-Zeit befragt wurde, aufstand und weitere Fragen vehement verweigerte. In einer Vorbesprechung hatte sie sich noch freiwillig gemeldet und sich bereit erklärt, bei dem Interview gefilmt zu werden. In ihrer Reflexion zu diesem Erlebnis erkannten die

⁵ Dabei wird von Wissenschaftler/innen zunehmend ein postkolonialer Zugang eingefordert, der von einer einschränkenden nationalen Geschichtsschreibung zu einer allen Teilnehmer/innen der Gesellschaft gemeinsamen übergehen soll. Vgl. Messerschmidt, Astrid: Involviertes Erinnern. Migrationsgesellschaftliche Bildungsprozesse in der Nachwirkung des Nationalsozialismus, in: Hilmar, Ort, 2010, S. 277–299 sowie: Mecheril, Paul: Migrationspädagogik, Weinheim 2010.

⁶ Vgl. Brumlik, Micha: Erziehung nach „Auschwitz“ und Pädagogik der Menschenrechte. Eine Problemanzeige, in: Lieberz-Groß, Till (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim–München 2001, S. 47–58, hier S. 55.

Schüler/innen, dass es sich dabei um einen schmerzhaften Prozess des Bewusstwerdens verdeckter und verdrängter Erlebnisse gehandelt und die Interviewte eine für sich schwierige Situation zu meistern hatte.

Auch bei den bearbeiteten Lebensgeschichten tauchten immer wieder verdeckte und verdrängte Erinnerungen auf. Eine der Kleingruppen stellte beispielsweise fest:

„Die Lebensgeschichte von Eva Magdalena Hochstimm handelt größtenteils von schönen Kindheitserinnerungen, obwohl sie nicht gern in die Schule ging und ihren Abschluss später nachholen musste. Sie musste dann ihre Heimat verlassen und ihre Wohnorte oft wechseln. Den eigentlichen Grund dafür, den Zweiten Weltkrieg, erwähnt sie in ihren Aufzeichnungen allerdings kaum. Möglicherweise, weil sie ihn nicht verkraftet hat und verdrängen wollte.“
(Schülerinnen aus einer Arbeitsgruppe)

In derselben Klasse wirkte eine Schülerin am Projekt mit, die durch ihre eigene Familiengeschichte die ganze Klasse dazu veranlasste, bei den behandelten Themen rasch einen Gegenwartsbezug herzustellen. Fabienne war mit ihren Eltern aus dem Kaukasus geflohen und wartete gemeinsam mit ihnen seit sieben Jahren auf die Bewilligung ihres Asylantrages durch die österreichischen Behörden. Dieser Umstand, der der Klasse zwar bekannt, aber nicht weiter bewusst gewesen war, führte zu einem empathischen Mitleben der Schulkolleg/innen mit ihrer Klassenkollegin. Sie stellten Verbindungen zwischen Heimatverlust und Identitätssuche her, und Fabiennes Situation kam in den diversen Diskussionen zur Sprache. Ihr Beispiel zeigt, wie die inhaltliche Auseinandersetzung mit autobiographischen Texten zu einer Beschäftigung mit der eigenen Familiengeschichte und dem dazu gehörenden ‚Herkunftswissen‘ führen kann. Vor allem in der Biographieforschung ist das Heranführen an die eigene Familiengeschichte ein wichtiger Teil der Geschichtsvermittlung.⁷

Diese Dynamik blieb aber nicht auf diese Klasse begrenzt. Alle beteiligten Schüler/innen versetzten sich in mehr oder weniger intensiver Weise in die Rollen der Protagonist/innen der Lebensgeschichten und stellten Parallelen zu ihrer eigenen Lebenswelt her. Dabei tauchten immer wieder Antisemitismus und Ausgrenzung als Themen auf. Eine der Gruppen hatte diese Begriffe als Schwerpunkte für ihre Thesenfindung erhalten. In einer der bearbeiteten Lebensgeschichten fanden die Gruppenmitglieder folgende Aussage der Verfasserin Rosa Kubin:

„Die Amerikaner sind leider hauptsächlich durch den Einfluss der Neger so eingebildet, dass sie ganz Europa vergessen, dass, bevor sie entdeckt wurden, die größten Erfindungen in Europa hauptsächlich, aber auch in China, Indien, Ägypten etc. gemacht wurden, und dass die Juden mehr als jede andere Generation die Grundlagen für Wissenschaft, Ethik, Lebensweise schriftlich niederlegten.“⁸

⁷ Vgl. Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (Hg.): Biographieforschung im Diskurs, Wiesbaden 2005 sowie: Inowlocki, Lena: Aus Familiengeschichte lernen? Zur Bedeutung und Geltung von „Herkunftswissen“ bei rechtsextremen Jugendlichen und Kindern von Arbeitsimmigranten, in: Lieberz-Groß, „Erziehung nach Auschwitz“, 2001, S. 67–85.

Dieses Zitat gab Anlass zu einer regen Diskussion, wodurch Rassismus bedingt wird und warum gerade eine Person wie Rosa Kubin, die selbst diskriminiert worden war, zu einer solchen Aussage kommen konnte. Verschärft wurde diese Debatte durch die Tatsache, dass eine der Gruppenteilnehmerinnen selbst farbige war. Allerdings ist festzustellen, dass dieser Umstand in den anderen Diskussionen und Arbeitsprozessen nie thematisiert und dazu keine weiteren Parallelen gezogen wurden. Dasselbe galt auch für einen farbigen Schüler, der in einer Klasse am Projekt beteiligt war. Auch hier waren eigene Diskriminierungserfahrungen kein Thema. Ein Schüler mit türkischen Wurzeln meinte zur Verbindung des Arbeitsprozesses mit seiner eigenen Migrationsgeschichte:

„Nach langem Arbeiten und anstrengenden Versuchen, die Lebensgeschichten zu bearbeiten und Thesen aufzustellen, haben uns diese gezeigt, dass Auswanderung oft erzwungen wurde, aber auch auf freiwilliger Basis geschah. Leider verlieren Menschen durch Emigration oft ihre Wurzeln, die schon tief in der jeweiligen Kultur verankert waren. Diese Wurzeln sind meist unwiderruflich zerstört und können nicht wiederhergestellt werden. Aufgrund der Migrationserfahrung meiner eigenen Familie möchte ich betonen, wie wichtig es für die Menschen ist, ihre kulturelle Heimat und deren Gebräuche bewahren und pflegen zu können. Wenn das nicht möglich ist, verliert man auch einen Teil seines Ichs.“ (Schüler aus einer Arbeitsgruppe)

Die Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt plädiert dafür, „Multiperspektivität als Anknüpfungspunkt für eine Auseinandersetzung mit der Komplexität zeitgeschichtlicher Beziehungen aufzugreifen“.⁹ Sie empfiehlt eine Verknüpfung migrationsgesellschaftlicher Bildungsarbeit mit den aktuellen Erscheinungsformen von Ausgrenzung und Antisemitismus sowie eine verbindende Reflexion im Umgang mit den Nachwirkungen des Nationalsozialismus: „Anzustreben ist eher eine Kontextualisierung von Migration im Zusammenhang vielfältiger Differenzen und Zugehörigkeiten und ein Bezug zu den Erfahrungen in einem gemeinsamen gesellschaftlichen Raum, in dem Geschichte repräsentiert wird“.¹⁰

Eine Verknüpfung historischer Vermittlungsarbeit und aktueller Bezüge zum Thema Migration wurde auch im zweiten Projektteil, einer sozial-empirischen Umfrage, erarbeitet.

II. Projektteil: Erstellung und Auswertung eines sozialwissenschaftlichen Fragebogens

Die sozial-empirische Umfrage in Form eines Fragebogens war ein zentraler Teil des Projekts und diente unter anderem zur Erhebung, in welchem Maß die

⁸ Brief von Rosa Kubin. Kubin wurde 1906 als Rosa Lustig in St. Pölten geboren und maturierte 1925 als erste Gymnasiastin der Stadt. Ungewöhnlich für eine Frau promovierte sie 1931 in Chemie. Den Eltern und den drei Töchtern gelang mit ihren Ehemännern die Flucht nach Großbritannien und in die USA, wo Rosa Kubin bis zu ihrem Tod lebte. Dieser Briefwechsel liegt am INJOEST.

⁹ Messerschmidt, *Involviertes Erinnern*, 2010, S. 277.

¹⁰ Messerschmidt, *Involviertes Erinnern*, 2010, S. 281.

Migrations- und Vertreibungsgeschichte der jüdischen Gemeinde St. Pölten im kollektiven Gedächtnis von Jugendlichen dieser Stadt verankert ist. Zu diesem Zweck wurde von einer der beteiligten Klassen gemeinsam mit dem Projektteam ein Fragebogen erstellt, der zum Ziel hatte, Einflussfaktoren von „Erinnerung“ und ihre Bedeutung für das kollektive Gedächtnis in der Stadt abzufragen – beispielsweise, ob und wie bestimmte Orte wie die ehemalige Synagoge im Gedächtnis der Schüler/innen präsent sind. In einem weiteren Frageblock wurde erhoben, auf welche Weise Migrationsgeschichte und -geschichten in der Familie bzw. im Freundeskreis rezipiert und reflektiert werden.

Mit der an diesem Projektteil beteiligten Klasse erarbeitete das Projektteam vor allem Grundlagen der Funktionen von Gedächtnis und Erinnerung. Hierfür wurden die Theorien von Jan und Aleida Assmann zu kollektivem und kommunikativem Gedächtnis sowie Strukturen von Geschichtsbildern in einer Gesellschaft anhand von veranschaulichenden Beispielen näher gebracht und erklärt. Bei allen Arbeitsschritten war vonseiten der Schüler/innen ein hohes Maß an Interesse wahrzunehmen, beginnend mit der Erarbeitung des Fragebogens über die Verteilung an acht sechste Klassen der beiden Partnerschulen bis hin zur wissenschaftlichen Auswertung, für die sich ein Teil der Klasse in ihrer Freizeit engagierte.

Einige Teilaspekte brachten den Fragebogen und dessen Auswertung mit den im gesamten Projektverlauf gewonnenen Erkenntnissen in Verbindung. Bereits in der Frühphase des Projekts konnte das Projektteam eine interessante Wahrnehmung machen: Gemäß den statistischen Eckdaten zur Anzahl der am Projekt beteiligten Schüler/innen hatten nach Angabe der Lehrer/innen nur wenige Schüler/innen aus der sechsten Jahrgangsstufe einen ‚Migrationshintergrund‘: von den etwa 240 am Projekt Beteiligten nur 20 Schüler/innen, also weniger als zehn Prozent.¹¹ Der vom sechsten Jahrgang der beiden Schulen ausgefüllte Fragebogen brachte hingegen ein etwas differenzierteres Ergebnis.

Die diesbezügliche Frage lautete: ‚Hat Deine Familie immer schon hier gelebt? (Großeltern, Eltern)‘, was eine Reflexion bis in die dritte Generation zurück bedeutete. Die Erhebung zu eigenen und fremden Migrationserfahrungen wurde von 164 Schüler/innen ausgefüllt, wobei 125 angaben, dass ihre Familie immer schon hier gelebt habe. Hingegen gaben nun 37 Jugendliche ein anderes Herkunftsland als Österreich an, also etwas mehr als zwanzig Prozent. Ihre familiären Wurzeln lagen in der Türkei (5), Deutschland (4) sowie Italien, Kroatien, Bosnien, Rumänien und Polen (je 2). Einzelnennungen betrafen die Herkunft der Eltern bzw. der Großeltern-generation aus Afrika, Syrien, Mazedonien, Schweden, Ägypten, Palästina, Bulgarien, Tschechien, Schweiz, Ungarn, Thailand, Armenien, Georgien, Slowenien, Katalonien, Dänemark, dem Sudetenland und Griechenland.

Dieser Vergleich zwischen Schulstatistik – 20 Schüler/innen mit Migrationshintergrund – und Auswertung des Fragebogens – 37, fast die doppelte Anzahl – zeigt deutlich, wie unterschiedlich Eigen- und Fremdwahrnehmungen sein können

¹¹ Die Zahlen für diesen Vergleich entstammen einem Statistikblatt, das die beteiligten Lehrer/innen zu Projektbeginn im Auftrag der Administratoren von Sparkling-Science, einer Initiative des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, auszufüllen hatten, online unter: <http://www.sparklingsscience.at> [01.03.2013].

und wie sehr das Thema Migration von Eigen- und Fremddefinitionen bestimmt wird. Es ist wichtig zu unterscheiden, in wieweit der Familienhintergrund auch nach außen kommuniziert wird und somit wahrnehmbar ist. Die Schulstatistik richtete sich nach der Angabe der Geburtsorte oder nach der Staatsbürgerschaft, die persönliche Aussage erfolgte nach Kriterien der Familiengeschichte und Identität.

Die daraus entstehenden Diskussionen über die Gründe dieser Diskrepanz bzw. die Frage, ob und mit wem über alte Familiengeschichten gesprochen werde, führten die Schüler/innen weiter an ihre eigene Familiengeschichte heran.

Die nächstfolgenden Fragen des Fragebogens nach der Kenntnis von Symbolen jüdischer Erinnerung in Österreich bzw. St. Pölten knüpften an den in diesem Projekt intendierten Versuch an, eigene Erlebnisse und Reflexionsebenen mit jenen der vertriebenen oder ermordeten jüdischen Bevölkerung des Heimatortes in Bezug zu setzen. Ziel war nicht, Wissen oder Unwissen der Schüler/innen offen zu legen. Vielmehr sollten diese Fragen erstens aufzeigen, inwieweit sich die Jugendlichen mit diesem Thema konfrontieren konnten oder wollten, und zweitens, ob und in welchem Ausmaß es in ihrem prägenden kulturellen Umfeld als erinnerenswert erachtet wurde und wird.

Zu unserem Erstaunen kamen beim Ausfüllen des Fragebogens nur wenige Jugendliche direkt auf die ehemalige Synagoge in St. Pölten, das einzige jüdische Gebäude im Stadtzentrum, zu sprechen. Bei einer beachtlichen Zahl der Jugendlichen tauchten vielmehr Erinnerungsbilder der Schoa (Konzentrationslager, „Judenstern“ etc.) bzw. religiöse Symbole (Rabbi, Tora, siebenarmiger Leuchter etc.) auf. Eine Schülerin meinte dazu:

„Dann haben wir den Fragebogen erstellt und sind im BORG in verschiedene Klassen gegangen und genauso ins Gymnasium. Und es war wirklich interessant auch zu sehen, wie viele verschiedene Zugänge es zu bestimmten Themen, bestimmten Themenbereichen, bestimmten Fragen gab. Dass viele Leute oft nicht wissen, wie sie etwas zu assoziieren haben – dieses Halbwissen. Und dass man das auch ändern sollte, dass in der Schule eben wirklich darauf Wert gelegt wird, dass Leute z. B. mit Juden nicht automatisch das Hakenkreuz verbinden, weil es ein komplett falscher Zusammenhang ist. Öfters ist auch die Reichskristallnacht gefallen. Und quasi, dass das Wort Jude dann oft schon eine negative Behaftung hat, aufgrund dieser falschen Fakten, die man lernt und sich einprägt.“ (Schülerin Nina)

Der abschließende Block des Fragebogens zeigte die empathiebezogenen und selbstreflexiven Zugänge der Schüler/innen zum Thema Migration auf. Dabei treffen die Fragen nach ‚Fremdsein‘ und ‚Dazugehören‘ den Kern jugendlicher Identität. Zudem schaffen Aufforderungen zur textlichen Reflexion über freiwillige oder unfreiwillige Migration, über mögliche Schwierigkeiten in einem neuen Umfeld und über schlechte oder gute Erinnerungen einen Zustand des persönlichen Involviertseins. Insbesondere bei diesem abschließenden selbstreflexiven Fragenblock war die Antwortbereitschaft der Jugendlichen hoch.

Ob sich mit Hilfe dieser Fragebogenerhebung die Verankerung der Migrations- und Vertreibungsgeschichte der jüdischen Gemeinde im kollektiven Gedächtnis von St. Pöltner Jugendlichen allgemein ergründen lässt, muss offen gelassen werden. Hierfür waren die ausgewählten Fragen vielleicht etwas zu eng gewählt und die Antworten zur Kenntnis und Bedeutung von Symbolen jüdischer Erinnerung in Österreich bzw. St. Pölten zu wenig konkret gefasst. Hingegen kann festgestellt werden, dass bei Fragen, bei denen die Schüler/innen einen persönlichen Bezug herstellen konnten, ein Prozess der Verinnerlichung und produktiven Gestaltung einsetzte.

III. Methoden: Aneignung und Entfremdung

Bei der Analyse des zweijährigen Arbeitsprozesses mit den Schüler/innen kommt dem Begriff der ‚Aneignung‘, wie ihn bereits Karl Marx entwickelt hat, eine Schlüsselrolle zu. Wie auch Locke, Fichte und Hegel dachte er den Begriff der ‚Aneignung‘ über das technische Einüben von Fertigkeiten (allgemeiner Begriff) und die Inbesitznahme von Eigentum (rechtlicher Begriff) hinaus. Vielmehr ging es ihm um eine Selbst- und Weltaneignung, die einen Prozess der Durchdringung und des eigenständigen Durcharbeitens ermöglicht. Daraus resultiert ein produktiv-gestalterischer Umgang mit dem, was man sich zu eigen macht.¹²

Rahel Jaeggi entwickelte diesen Begriff weiter und versteht unter Aneignung „ein Verhältnis der Durchdringung, der Assimilation, der Verinnerlichung, in dem das Angeeignete gleichzeitig geprägt, gestaltet und formiert wird.“¹³ Diese Begriffsdefinition der Aneignung ist eine gute Grundlage, um der ‚aneignenden Assimilation‘, die das Projekt möglicherweise bei einzelnen Schüler/innen oder bei einer ganzen Klasse auslöste, auf die Spur zu kommen. Auf dieser theoretischen Basis wurde erforscht, ob es bei den Schüler/innen durch die Auseinandersetzung mit den autobiographischen Quellen und dem sozialwissenschaftlichen Fragebogen zu einer ‚aneignenden Assimilation‘ von historischen Bezügen gekommen ist.

Bei dieser Untersuchung wurden einzelne Textausschnitte aus Interviews mit Schüler/innen herangezogen und mit Hilfe der Methode der objektiven Hermeneutik analysiert.¹⁴ Es wurde ergründet, ob die interviewten Schüler/innen in der Auseinandersetzung mit den Lebensgeschichten eine Verbindung zu ihrer eigenen Familiengeschichte herstellten und inwieweit die gelesenen Lebensgeschichten und der Erfahrungshorizont der darin handelnden Personen auf die Sichtweise zu

¹² Franz, Michael: Aufklärung und Aneignung. Der Paradigmenwechsel von der Okkupations- zur Arbeitstheorie des Eigentums (Locke) in seinen philosophischen und ästhetischen Implikationen (Fichte – Hegel – Marx), in: Klein, Wolfgang/Naumann-Beyer, Waltraud (Hg.): Nach der Aufklärung? Beiträge zum Diskurs der Kulturwissenschaften, Berlin 1995, S. 195-209, hier S. 205.

¹³ Jaeggi, Rahel: Aneignung braucht Fremdheit. Überlegungen zum Begriff der Aneignung bei Marx, in: „Appropriation Now!“ Texte zur Kunst 46 (Juni 2002), S. 2, online unter:

<http://www.textezurkunst.de/46/aneignung-braucht-fremdheit/> [09.10.2012]; S. 2 basierend auf: Marx, Karl: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, in: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 42, Berlin 1983.

¹⁴ Oevermann, Ulrich: Zur Methode der Untersuchung: Die Verfahren der objektiven Hermeneutik, in: Oevermann, Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie, Frankfurt a. M. 2010, S. 27-42; Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München/Weinheim 1990; sowie: Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik, Opladen 2000.

Migrationserfahrungen in der eigenen Familiengeschichte einwirkten. Damit lässt sich feststellen, ob und in welchem Maß das Fremde mit dem Eigenen in Verbindung trat bzw. sich mit diesem verband. In Bezug auf den mit einer Klasse erarbeiteten Fragebogen wäre die Konsequenz, nicht mehr zu fragen ‚Wer hat Migrationshintergrund?‘, sondern ‚Was ist mein Migrationshintergrund?‘.

Der Begriff ‚Aneignung‘ ist nicht ohne den Gegenbegriff ‚Entfremdung‘ zu denken. Von zentraler Aussagekraft ist dafür „das Verhältnis zwischen Fremdheit und Zugänglichkeit“. Objekte der Aneignung, so Michael Theunissen, sind „weder nur fremd noch nur eigen. [...] Das nur Eigene brauche ich mir nicht anzueignen und das nur Fremde vermag ich mir nicht anzueignen.“¹⁵ Diese Feststellung lässt sich auf einige markante Äußerungen von Schüler/innen in diesem Projekt anwenden: Wie beschrieben sprach die Schülerin Karin von einer ‚Übersättigung am Thema Juden‘ und der Schüler Gerd kritisierte die ‚Tabuisierung‘ im Umgang mit der Schoa.

Bei der Geschichtsvermittlung zum Thema Holocaust kann es also, dem Ziel zuwiderlaufend, zu einer Entfremdung kommen. Nicht jede Auseinandersetzung damit, auch wenn sie engagiert, fundiert und ausgewogen ist, führt automatisch zu einem positiven Resultat. Vielmehr ist ein Anknüpfen am Eigenen notwendig, um nicht zu einer Erfahrung von Abspaltung, sondern zu einer Differenzierung unterschiedlicher Perspektiven zu gelangen. Die Politikwissenschaftlerin Sybille De La Rosa beschreibt diesen Vorgang als geforderte Verdichtung zwischen Welt- und Selbstbeschreibung bzw. als interkulturelle Aneignung, indem sie die verschiedenen Theorieansätze zur ‚Aneignung‘ auf interkulturelle Bezüge anwendet.¹⁶ Das Angelernte weicht somit dem Angeeigneten, und das vermeintlich Fremde wird durch dessen Erkenntnis ersetzt.

Methodisches Vorgehen

Als Grundlage der praktischen Anwendung der gewählten Methode dienten fünf Schüler/innen-Interviews, die mit je zwei Schüler/innen aus den beiden Partnerschulen und einer gesamten Klasse zum Ende des Projekts geführt wurden. In den Interviews wurden halboffene Fragen gestellt, die einen Vergleich zwischen den Interviews ermöglichten.

Aus den Interviewtranskriptionen wurden zunächst Frageblöcke herausgelöst und sowohl isoliert als auch auf einander bezogen untersucht. Die drei ausgewählten Fragen lauteten:

1) Welche Erfahrungen haben Mitglieder deiner Familie mit Migration gemacht (auch Bewegungen innerhalb Österreichs)?

¹⁵ Theunissen, Michael: "Produktive Innerlichkeit", in: Frankfurter Hefte extra 6 (Dezember 1984), zitiert in: Jaeggi, Aneignung braucht Fremdheit, 2002. Zum Begriff der Entfremdung siehe weiters: Jaeggi, Rahel: Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems, Frankfurt/Main 2005 sowie: Als Einführung dient der Artikel „Entfremdung“ in: Bohlken; Eike/Thies, Christian (Hg.): Handbuch Anthropologie, Stuttgart 2009, S. 316-319.

¹⁶ De La Rosa, Sybille: Aneignung und Interkulturelle Repräsentation. Grundlagen einer kritischen Theorie politischer Kommunikation, Wiesbaden 2012.

2) Welche Auswirkungen hatte dieses Projekt auf dich – gab es Erkenntnisse oder Veränderungen?

3) Ist die Vertreibung und Ermordung von Juden nach deiner Meinung in Österreich gut aufgearbeitet?

IV. Analyse der Interviews

Die Ergebnisse dieser Analyseschritte werden im Folgenden anhand von drei Interviews mit den bereits erwähnten Schüler/innen Karin und Gerd sowie mit einer gesamten Klasse genauer beschrieben.

Schülerin Karin

Vor allem die Aussage der Schülerin Karin, dass es *jetzt dann auch schon genug* sei, erscheint angesichts ihrer eigenen Familiengeschichte äußerst widersprüchlich. Sie hatte sich von Beginn an sehr für dieses Projekt engagiert und sich freiwillig sowohl zu einem Interview durch das Projektteam als auch zu einer Kleingruppe gemeldet, die einen Film über St. Pölten 1938 und die vernichtete jüdische Gemeinde drehen sollte.¹⁷ Aus gesundheitlichen Gründen und weil ihre Großmutter im Sterben lag, musste sie allerdings aus der Filmgruppe wieder aussteigen. Jene Großmutter hatte die NS-Zeit in Österreich unter bedrohlichen Umständen überlebt. Karins Urgroßmutter war Jüdin und vor dem Anschluss aus Berlin nach Österreich geflohen. Sie konnte ihr eigenes und das Leben ihrer neugeborenen Tochter retten, indem sie in ihrem Abstammungsnachweis einen ‚arischen‘ Freund der Familie als Vater angab. Somit veränderte sich ihr Status von einer ‚Volljüdin‘ zu einem so genannten ‚Mischling I. Grades‘. Sie war zwar der judenfeindlichen NS-Gesetzgebung unterworfen und wurde auch häufig zur Zwangsarbeit eingesetzt, blieb aber von der Deportation verschont.

Im Interview mit dem Projektteam schilderte Karin eindrücklich, wie die Erinnerungen an das Schicksal der Urgroßmutter und Großmutter innerhalb ihrer Familie verdrängt wurden. Sie selbst sieht sich als Trägerin dieser Familiengeschichte und sprach oft mit ihrer Großmutter über die NS-Zeit, während „die anderen sonst nicht darüber sprechen und es interessiert auch meine Tanten und meine Mama [...] eigentlich nicht“.

Bei der Frage nach den Auswirkungen und Erkenntnissen, die das Projekt gebracht hatte, waren wiederum Bezüge zur Erinnerung ihrer Familiengeschichte feststellbar. Nachdem sie zunächst meinte, dass es „wirklich neue Erkenntnisse eigentlich nicht gegeben“ hat, sah sie durch die darin behandelten Themen „das Bewusstsein verstärkt“ und „nochmals in den Vordergrund gerückt, dass man es nicht vergessen darf“ und „es im Gedächtnis behalten muss“. Besonders wichtig schien ihr, herauszustreichen, „dass die Menschen dazu neigen, Unangenehmes wegzudrängen. Auch in der Geschichte alles zu rationalisieren“. In dieser Aussage

¹⁷ Der Film „Sag mir, wo die Juden sind“ Erinnerung an St. Pöltens vergessene Gemeinde“ wird demnächst auf der Homepage (online unter: <http://www.juden-in-st-poelten.at>, [01.03.2013]) online abrufbar sein.

betonte sie ihre skeptische Haltung gegenüber einem rationalen Zugang zur Vergangenheit. Hingegen führten die persönlichen Zugänge in den Lebensgeschichten sie näher an ihre eigene Familiengeschichte heran.

Die Erfahrungen in ihrer Familie hatten ihr gezeigt, dass Verdrängen und Vergessen zu Identitätskonflikten und Widersprüchen führen und dass rationale historische Zugänge dagegen wenig wirksam sind. Vielmehr konnte sie im Rahmen dieses Projektes und vor allem in der persönlichen Verarbeitung mit ihrer Großmutter feststellen, dass es andere Strategien gibt. Durch die persönliche Aneignung von Lebensgeschichten, in diesem Fall ihrer eigenen, konnte sie den Bezug zur Geschichte ihrer Familie finden. Mehr noch, baute sie in der persönliche Bearbeitung des Themas auch ihre eigene Zukunft mit ein und betonte: „Ich möchte es auch einmal meinen Kindern erzählen“.

Der Ausstieg aus der Filmgruppe und ihre Abwesenheit bei zahlreichen Einheiten zum Projekt können als Zeichen dafür gesehen werden, wie viel Energie sie für ihre Rolle, die Familiengeschichte als einzige bewusst zu bewahren, aufbringen musste. Verstärkt wurde die Belastung durch das Sterben der Großmutter in genau dieser Projektphase. Der Umstand, dass sie an diesem Prozess auch das Projektteam teilhaben ließ und sich freiwillig zu einem Interview meldete, lässt darauf schließen, dass sie uns bewusst oder unbewusst in diesen Aufarbeitungsprozess mit einbeziehen wollte. Aus Karins Fall lässt sich klar erkennen, wie stark Erinnerungsstrukturen und Familiengedächtnis bis in die dritte und sogar vierte Generation nachwirken.¹⁸

Schüler Gerd

Wie die Schülerin Karin äußerte sich auch Schüler Gerd skeptisch zur Aufarbeitung des Holocaust in der österreichischen Gesellschaft und bezeichnete das Thema als „unglaublich heikel“. Fragen zu diesem Thema beantwortete er sehr emotional und verwies immer wieder auf den negativen Einfluss, den die israelitische Kultusgemeinde seiner Meinung nach auf diesen Prozess nimmt. Nach den Effekten und Erkenntnissen, die das Projekt brachte, befragt, antwortete er, obwohl er während des Projekts in den Gruppenarbeiten rege mitarbeitete, kurz und knapp: „Eigentlich überhaupt nicht“.

Dabei steht auch bei ihm, wie sich zeigen wird, die eigene Familiengeschichte in Zusammenhang mit seiner Haltung gegenüber der gesellschaftlichen Verarbeitung des Zweiten Weltkrieges. Die Geschichte seines Großvaters beschreibt er mit den Worten:

„Mein Opa ist ein Burgenlandkroate. Seine Muttersprache ist Kroatisch. Meine Mutter und ich – er ist mein Großvater mütterlicherseits – sprechen kein Wort Kroatisch. Der hat schon eine Binnenwanderung hinter sich. Ich meine die Burgenlandkroaten sind schon im Burgenland seit 500 Jahren. Das kann man

¹⁸ Die nächste Sommerakademie des INJOEST widmet sich diesem Thema unter dem Titel „Drei Generationen – Nationalsozialismus und Schoa im Familiengedächtnis“, 3.-5. Juli 2013, Wien (Ab April 2013 Ankündigung auf <http://www.injoest.ac.at/Veranstaltungen> [01.03.2013]).

nicht mehr als Migration rechnen. Aber nach dem Zweiten Weltkrieg war das dann so, da ist sein Vater an der Ostfront gefallen, und sie konnten den Hof nicht bewirtschaften – er und seine Mutter. Deshalb sind sie halt in die Stadt gegangen. In der Stadt hatte er aber noch zu kämpfen gehabt mit Diskriminierungen. Deswegen hat er sich auch entschlossen seinen Kindern, also meiner Mutter, kein Kroatisch beizubringen. [...] Aber er hat halt gesagt, er möchte auf keinen Fall, dass sie dieselben Probleme haben – einfach sprachlich. Dass sie dann vielleicht einen Dialekt davon ziehen oder irgendwelche Betonungsfehler. Deswegen kann meine Linie der Familie nur mehr Deutsch, kein Kroatisch mehr.“

Diese biographische Beschreibung seines Großvaters lässt in Verknüpfung mit der korrekten Darstellung der historischen Zusammenhänge zur Ansiedlung der Burgenlandkroaten einen reflektierten Umgang mit diesem Teil der Familiengeschichte erkennen. Schwieriger scheint dies in Bezug auf seinen zweiten Großvater zu sein, zu dem er meinte:

„Väterlicherseits gibt es einen Opa, der sehr rechts eingestellt war. Der ewig behauptet hat, unsere tschechischen Wurzeln sind in Wahrheit Sudetendeutsche. Was einfach skurril ist. Dem hat man nicht sagen können, wir kommen aus Tschechien. Weil, wir sind keine Tschechen. Wir sind Sudetendeutsche. Der hat dann auch angefangen herumzubrüllen, dass es das ja gar nicht gibt. Wie man von sich selbst behaupten kann, dass man Tscheche ist, wenn man doch so klar sudetendeutsche Wurzeln hat. Aber der ist inzwischen verstorben, der Opa. Mein Vater hat das nicht nach sich gezogen. Der schlägt nicht nach meinem Großvater. Der ist da viel offener. Dem ist das eigentlich egal. Der sagt auch immer, das sind ganz einfach tschechische Wurzeln. Das sind keine Sudetendeutsche gewesen.“

Auffallend an Gerds Ausführungen ist der Wechsel von einem beschreibenden zu einem erzählenden Stil, als er über seine beiden Großväter berichtet. Während er beim Großvater mütterlicherseits Verständnis für seine Situation aufbringt, bewirkt der Großvater väterlicherseits in ihm eine deutliche Abgrenzung. In der Betonung der Skurrilität seiner Aussagen streicht er dies besonders hervor und tut dies im Lauf des Interviews einige Male.

Interessant erscheint, dass er auch bei der Frage zur historischen Aufarbeitung der NS-Zeit in Österreich, wiederum einen familiären Konnex herstellte:

„Da kann ich wieder von meiner eigenen Familie reden. Mein Vater ist ein fanatischer Vertreter der Opfertheorie. Das geht mir einfach nicht ein, weil es einfach falsch ist. Es ist einfach falsch. Man kann die Fakten nicht leugnen. Österreich ist kein Opfer gewesen in diesem Krieg. Österreich war einfach an der Seite des Deutschen Reiches eins zu eins mit dabei. Und ich glaube schon, dass es mehr helfen würde, wenn man das Täterbewusstsein in die Köpfe der Leute bringen würde.“

Trotz dieser klaren Positionen zu historischen Fragen, schaffte es Schüler Gerd jedoch nicht, die biographische Distanz zu den Lebensgeschichten aufzulösen und sich persönlich darauf einzulassen. Dies zeigt die Abwehrhaltung in Bezug auf nähere Ergründung der im Projekt gewonnenen Eindrücke. Wie sich vermuten lässt, liegt dies auch in seiner eigenen Familiengeschichte begründet. Zu sehr war er damit

beschäftigt gegen die Geschichtsbilder in seiner Familie anzukämpfen, als dass er Perspektivänderungen durch andere Lebenserfahrungen zulassen konnte. Wenn er über Tabuisierungen in der Gesellschaft spricht, knüpft er unmittelbar an jene Themen an, die ihn in seiner eigenen Familie beschäftigen, und stellt damit klare autobiographische Bezüge her.

Klasseninterview

Das Interview mit einer Klasse der beiden Partnerschulen zeigt weitere Auswirkungen des Projekts auf die beteiligten Schüler/innen. Die Dynamik bei einem Gruppeninterview unterscheidet sich von jener bei Einzelinterviews. Sie brachte dennoch interessante Aspekte im Umgang mit autobiographischen Quellen zutage. Bei dieser Klasse ließ sich erkennen, dass über das Lesen von Lebensgeschichte das Nachdenken über das eigene Leben aktiviert wurde. Wie im Abschnitt zum I. Projektteil und im Eröffnungszitat angeführt, waren es vor allem Themen zur *Identitäts- und Heimatsuche* sowie zu *Jobaspekten* und *Familie*, die besonders im Fokus standen. Der wissenschaftliche Zugang half, einen neugierigen aber sachlichen Blick auf die Erfahrungen der Protagonisten in den Lebensgeschichten zu werfen. Wie von selbst kamen dabei auch Vergleiche zum eigenen Leben und zu persönlichen Einstellungen zustande.

Diese persönlichen Bezüge betonten mehrere Schüler/innen in ihren Reflexionen und strichen die Besonderheit der Quellen hervor. Eine Schülerin meinte etwa:

„Mir hat es gefallen, dass wir Autobiographien gelesen haben. Was Menschen selbst über sich geschrieben haben, und nicht andere. Wie so eine Art Tagebücher. Und das hat mir sehr gut gefallen, denn da bekommt man einen ganz anderen Einblick – sehr tiefgründig.“

Wie bei Schülerin Karin sahen auch die Schülerinnen dieser Klasse im Umgang mit den Lebensgeschichten eine Erweiterung zum regulären Geschichtsunterricht. Eine davon sagte:

„Ich finde, dass man in Geschichte, generell in der Schule lernt, der Nationalsozialismus war in Österreich. Aber man kann sich darunter erst mal nichts vorstellen. [...] Und dann erfährt man auf einmal Geschichten von St. Pölten, wenn man an den Geschäften vorbei geht, die früher Juden gehört haben.“

Eine weitere Schülerin sagte:

„Man lernt das Thema einmal von einer anderen Seite kennen. Nicht nur das Geschichtliche, sondern aus der Perspektive der betroffenen Personen und man merkt, dass sich nicht alle als Opfer gefühlt haben, sondern eben oft sich selbst als Österreicher gefühlt haben und eben gar nicht so in die Opferrolle gerutscht sind.“

Den durchaus anderen Zugang unterstreicht eine weitere Schülerin, die meinte: „Ich habe eigentlich gedacht, dass wir mehr so das Geschichtliche lernen und nicht so das Menschliche in diesem Projekt.“

V. Conclusio

Obwohl die beiden Projektteile, die Auswertung unedierter Lebenserinnerungen und das Arbeiten an einem sozialwissenschaftlichen Fragebogen, im Arbeitsprozess und in den Ergebnissen divergieren, ist für beide festzustellen, dass bei den Schüler/innen ein Prozess des Zueigenmachens von Geschichte(n) in Gang gebracht wurde. Bei der Auseinandersetzung mit den Lebensgeschichten wurde dies noch deutlicher erkennbar als bei der Arbeit am Fragebogen.

Anhand der Interviewanalyse wurden einige Trends deutlich. Die Schülerin Karin stellte im Projektverlauf auf verschiedenen Ebenen (bei Filmgruppe, Gruppenarbeit und Interview) Verbindungen zu ihrer eigenen Familiengeschichte her. Die Intensität dieser Auseinandersetzung beeinflusste höchstwahrscheinlich auch die Erinnerungsstrukturen innerhalb ihrer Familie. Der Schüler Gerd stellte wie auch seine Klassenkollegin Karin Verbindungen zur persönlichen Geschichte her. Er tat dies auch dort, wo es nicht in der Fragestellung impliziert war. Bei dieser Klasse spielte die Bereitschaft, Erfahrungen von anderen Menschen fürs eigene Leben zu übernehmen, eine zentrale Rolle.

Gemeinsam ist den Interviewten, dass sie einen gesellschaftlichen und emotionalen Konnex zu den Protagonist/innen in den Lebensgeschichten herstellten und sich deren Erfahrungswerte aneigneten. Die Schulklasse nannte während des Interviews immer wieder Namen von Personen, die sie bearbeitet hatten. Bei der Schülerin Karin waren es nicht die einzelnen Lebensgeschichten, sondern die Konfrontation mit dem autobiographischen Gedächtnis, das sie dazu inspirierte, ihre eigene Familiengeschichte genau zu betrachten. Der Schüler Gerd hatte Schwierigkeiten, sich auf die persönlichen Geschichten einzulassen, nicht jedoch seine eigene Familiengeschichte damit in Verbindung zu bringen.

Der wissenschaftliche Zugang half den Schüler/innen einen reflektierten Blick auf das Thema Migration zu werfen und sich neue Perspektiven zu erarbeiten. Diese Auseinandersetzung führte bei einigen zu einer Verknüpfung mit den Migrationserlebnissen in der eigenen Familie und setzte einen Verarbeitungsprozess in Gang. Gemeinsam leisteten die beteiligten Schüler/innen einen wichtigen Beitrag zum Erinnern und Bewahren der bearbeiteten Lebensgeschichten.

Zitiervorschlag Wolfgang Gasser: *Aneignung und Entfremdung von Geschichte(n). Erkenntnisse aus dem Projekt „Sag mir, wo die Juden sind“, am Beispiel St. Pöltns,* in: *MEDAON – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung*, 7. Jg., 2013, Nr. 12, S. 1-16, online unter http://medaon.de/pdf/MEDAON_12_Gasser.pdf [dd.mm.yyyy].

Zum Autor Studium der Geschichte und Judaistik in Wien, Berlin und Jerusalem; Promotion zu „Erlebte Revolution 1848/49 – das Wiener Tagebuch des jüdischen Journalisten Benjamin Kewall“; ab 2010 am Institut für jüdische Geschichte Österreichs (INJOEST) Durchführung des Sparkling Science Projektes „Sag mir wo die Juden sind? Zum Beispiel: St. Pölten. Migration und Gegenwart, Vertreibung und Gedächtnis“; seit Beginn des Jahres 2013 Mitarbeit am Sparkling Science Nachfolgeprojekt „Das Ende (m)einer Kindheit – Kindertransporte zur Rettung jüdischer Kinder und Jugendlicher aus Österreich 1938–41“. Forschungsschwerpunkt: Kultur- und Sozialgeschichte der österreichischen Juden in der Neuzeit.